

Pensando a educação escolar a partir de Williams e Bourdieu

Gabriel Barreto Lopes

Universidade Federal de Alfenas

André Luiz Sena Mariano

Universidade Federal de Alfenas

FLUXO CONTÍNUO

Resumo

Em torno das disputas históricas pela definição da noção de cultura nas ciências sociais, pode-se destacar o papel assumido por Pierre Bourdieu e Raymond Williams no campo da sociologia da cultura e dos estudos culturais, no que se refere principalmente às questões da produção e reprodução das práticas e obras culturais. Entendendo as especificidades dos campos intelectuais e os contextos específicos em que desenvolvem suas análises, tomar-se-á a ideia de cultura desses dois autores, atentando-se para aproximações e contribuições que suas investigações possibilitam às análises do campo educacional e, principalmente, da cultura escolar.

Palavras-chave: Williams; Bourdieu; Educação Escolar.

Abstract

Thinking of school education from Williams and Bourdieu

Surrounding historical struggles for the definition of culture notion within the social sciences, it could be highlighted the role took on by Pierre Bourdieu and Raymond Williams in the sociology culture field and also in the cultural studies one, mainly regarding issues of production and reproduction of practices and cultural works. Understanding specificities of intellectual fields and the particular contexts in which they develop their analyses, the idea of culture will be took from those two authors, paying attention to the approaches and contributions that their inquiries enables to analyze the educational field and mainly school culture.

Keywords: Williams; Bourdieu; School Education.

Resumen

Pensando la educación escolar a partir de Williams y Bourdieu

Resumen: En torno a las disputas históricas por la definición de la noción de cultura en las ciencias sociales, se puede destacar el papel asumido por Pierre Bourdieu y Raymond Williams en el campo de la sociología de la cultura y de los estudios culturales, en lo que se refiere principalmente a las cuestiones de la producción y reproducción de las prácticas y obras culturales. En el caso de las personas con discapacidad, las personas con discapacidad y las personas con discapacidad, en el caso de las personas con discapacidad, cultura escolar.

Palabras clave: Williams; Bourdieu; Educacion Escolar.

Introdução

Conforme apresentado por Cuche (2002), a noção de cultura assume uma posição central nas ciências sociais, mas com um significado escorregadio e não canônico, na medida em que se relaciona a um campo de disputa em torno de suas definições, mobilizando correntes teóricas, como o pós-modernismo e o marxismo cultural, pressupostos e paradigmas científicos, como o universalismo e relativismo, o objetivismo e o subjetivismo.

Em torno dessas disputas, pode-se destacar o papel assumido por Pierre Bourdieu e Raymond Williams no campo da sociologia da cultura, no que se refere, principalmente, às questões da produção e reprodução das práticas e obras culturais, relacionadas às hierarquias sociais. Nesse sentido, entendendo as especificidades dos campos intelectuais e os contextos específicos em que desenvolvem suas análises, para as pretensões do presente ensaio, tomar-se-á a ideia de cultura desses dois autores, atentando-se para possíveis aproximações e para as contribuições que suas investigações possibilitam aos estudos de educação escolar e, principalmente, da cultura escolar.

Para isso, busca-se, inicialmente, apresentar alguns pressupostos teóricos e epistemológicos dos autores que permitam pensar a noção de cultura, relacionando, no marxismo cultural de Williams, a hegemonia e a ideia de cultura comum, e em Bourdieu, a inter-relação entre as estruturas e práticas na forma do *habitus*. Em um segundo momento, busca-se apontar para as contribuições dos autores acerca da relação entre cultura e educação escolar, visando, ao final, apresentar aproximações iniciais que permitam compreender as contribuições destes para os estudos no campo da educação, principalmente no que se refere à relação entre escola e sociedade e à centralidade da ideia de cultura escolar.

Tal empreendimento configura-se em um primeiro ensaio, na medida em que há lacunas a serem preenchidas, relacionadas, principalmente, a uma compreensão mais global das obras dos autores e, outrossim, não intenta esgotar as possibilidades analíticas das obras, tampouco desconsiderar que ambos os autores, a julgar pelos cânones acadêmicos, acabam sendo vistos como estando em lados opostos. A contribuição do presente ensaio reside na possibilidade, ainda que rudimentar, de aproximação entre Bourdieu e Williams sem a preocupação de rótulos, sem minimizar suas especificidades e, mormente, considerando a premissa de que, para os estudos sobre cultura escolar, é preciso tomar a prática humana como o espaço analítico por excelência, algo

advogado por ambos.

Williams: marxismo cultural, hegemonia e a ideia de cultura comum

Como apresenta Cevasco (2007), nos anos 1950, assistiu-se na Inglaterra à formação da disciplina de estudos culturais, em que o britânico Raymond Williams assumiu uma posição central no campo da crítica literária, ao tomar a análise cultural sob a perspectiva marxista, mas em oposição às principais correntes do próprio marxismo, recusando o modelo da estrutura determinante e da superestrutura determinada, e apontando para a importância da apreensão da base material da produção da cultura como momento essencial para o desenvolvimento do materialismo cultural.

Segundo o autor apresenta em *Marxismo e Literatura* (WILLIAMS, 1979), os marxistas ortodoxos tenderiam a analisar a sociedade em geral pelo viés econômico, tomando a produção cultural em relação aos processos de determinação, vinculados à subordinação da superestrutura às forças produtivas da base. Para o autor,

É, portanto, uma ironia lembrar que a força da crítica original de Marx se voltava principalmente contra a *separação* das áreas de pensamento e atividade (como na separação entre a consciência e produção material) e contra o esvaziamento correlato do conteúdo específico-atividades humanas reais-pela imposição de categorias abstratas. A abstração comum da infraestrutura e da superestrutura é, portanto, uma continuação radical dos modos de pensamento que ele atacou (WILLIAMS, 1979, p. 82).

Como apresenta Glaser (2011), incomoda a Williams a persistência, na metáfora de base e superestrutura, de conceitos de subordinação e determinação entre esferas, que correspondem a um recorte analítico da sociedade. Nesse sentido, o autor britânico toma a superestrutura e a infraestrutura como processos dinâmicos constitutivos das atividades produtivas humanas, não como áreas ou elementos separados, buscando ressaltar as suas conexões, complexidades e autonomias. A superestrutura, em Williams, aparece também como um espaço de produção e reprodução da vida material e do todo social, mas manifestando-se, assim, para além de uma qualidade metafísica reveladora ou reflexo da base econômica da sociedade.

Nesse contexto, as forças produtivas não aparecem regidas apenas por leis da produção econômica e que fogem ao controle consciente e à atividade humana própria-

mente dita. Considerando a inseparabilidade das estruturas (WILLIAMS, 2015), as produções culturais, políticas e sociais, como a literatura, a arte, a estética e a própria ideologia, são tomadas, portanto, como práticas reais e elementos do processo social material total, com intenções e sob condições específicas (WILLIAMS, 1992).

Em torno dessas discussões, o crítico literário britânico contribuiu para o marxismo cultural, afastando-se da noção hegemônica de cultura como um domínio separado de significados e valores que paira sobre os conflitos sociais. Williams formula uma teoria materialista da cultura, entendendo-a como um processo produtivo material e social de práticas, significados e valores específicos, que são vividos e sentidos ativamente na consciência prática dos sujeitos (WILLIAMS, 1979).

Na sociedade capitalista, contudo, entendendo a produção constante de processos de dominação e subordinação nos sistemas políticos, educativos, entre outros, nas formas de entretenimento e nos meios de comunicação, o autor britânico acrescenta às discussões a ideia de que a cultura aparece como um espaço de luta por hegemonia e pela apropriação dos meios de produção, distribuição e consumo, contribuindo assim para a produção e reprodução de hierarquias.

Entendendo a ideia de hegemonia, tal como expressa por Antônio Gramsci, como uma complexa combinação de forças, Williams toma a cultura como um processo social em que há distribuições específicas e desiguais de poder, sendo assim um espaço no qual as classes modelam e definem suas vidas, mas com meios e capacidades desiguais de realização desse processo (WILLIAMS, 2015). A cultura das elites e suas práticas culturais, por exemplo, seriam definidas pelos detentores dos meios de produção, consumo e distribuição, como significados e valores hierarquicamente superiores, diferenciando-se assim da cultura popular, entendida como massa, e contribuindo para reproduzir a hegemonia da classe burguesa.

Tal como apresenta, a noção de hegemonia relacionada à cultura permite atentar-se para tais relações de domínio e subordinação na consciência prática dos sujeitos, na forma de práticas culturais formais articuladas e propagadas pela classe dominante às classes populares, mas sendo experimentadas nas práticas constitutivas do senso de realidade e das relações vividas. Assim, há por parte do autor o entendimento de que o processo cultural precisa ser analisado sob a forma das práticas ativas e materiais, não como objetos ou produtos formais de uma superestrutura abstrata, mas como expressões de interesses de classes, que, no processo social vivido e experimentado, or-

ganizam praticamente os significados e valores considerados específicos, propagados e distribuídos nas relações sociais e por meio das instituições, como a escola, os meios de comunicação e de entretenimento (WILLIAMS, 2015).

A hegemonia de classe, portanto, depende de formações e práticas culturais para ser efetiva e ampliar-se às diversas áreas da experiência, sendo dialeticamente constituidora e constituída desta, na medida em que é vivida ativamente em relações reais pela consciência prática. Como uma estrutura de sentimento, a hegemonia, enquanto prática cultural, relaciona de forma tensa esse complexo de significados e valores vividos e sentidos ativamente nas experiências às crenças formais ou institucionais dominantes e estruturadas, sendo tomada não como uma formação de dominação passiva, mas como um espaço de renovação continuamente recriado, defendido e modificado na luta de classes (WILLIAMS, 2015). Para Williams, seria importante notar que a hegemonia, apesar de sua potência, jamais daria conta de abarcar toda a complexidade das práticas humanas.

Nesse sentido, tomando a hegemonia como uma atividade que envolve ao mesmo tempo uma tradição seletiva, relacionada a uma versão seletiva do passado que deve se ligar ao presente e ratificá-la de acordo com o domínio de uma classe específica – por meio do que Williams chama de continuidade predisposta (WILLIAMS, 1979) –, mas também vista na forma de experiências ativas, constitutivas da realidade e das práticas, que não são meros reflexos de uma estrutura social e econômica formada de forma fixa e definitiva, Williams contribui para a análise da cultura vivida, enquanto um processo dinâmico e complexo, que permite pensar as tensões entre as estruturas e as experiências práticas.

Para Williams, o elemento hegemônico, entendido como dominante, não abrange o todo social como forma exclusiva, havendo formas políticas e culturais alternativas de oposição e de luta contra-hegemônicas, que possuem presença ativa e decisiva no processo hegemônico em geral, na forma de resistências contínuas e responsáveis pelo exercício de pressões sobre este (WILLIAMS, 2015). A cultura, em sua função hegemônica, relaciona-se ao controle, transformação ou incorporação desta, sob a forma de um processo ativo, em que as práticas hegemônicas, para além da transmissão de um domínio inalterável, estão em alerta e sensíveis às formas alternativas de oposição, que questionam ou ameaçam o domínio e a subordinação.

Segundo apresenta Williams (2015), a construção de uma hegemonia alter-

nativa à da burguesia envolveria a produção e participação por parte da classe trabalhadora, enquanto classe constituída como potencialmente hegemônica, contra as pressões e limites de uma hegemonia existente e poderosa. Em seus estudos da crítica cultural e literal, o autor britânico entende que não há uma totalidade definida *a priori*, sendo preciso tomá-la para além dos termos hegemônicos na análise cultural das sociedades, buscando apreender a hegemonia em seus processos ativos e formativos.

Assim, na sociedade capitalista, embora haja uma produção cultural dominante, há formas de contracultura que envolvem iniciativas e contribuições alternativas e opostas, seja no próprio interior da cultura hegemônica ou também por meio daquelas que lhes são independentes. Para ele,

O processo cultural não deve ser considerado como simplesmente adaptativo, extensivo e incorporativo. Rompimentos autênticos, dentro e além dele, em condições sociais específicas, que podem variar de um isolamento extremo a colapsos pré-revolucionários e atividade revolucionária real, ocorrem com frequência (WILLIAMS, 1979, p. 117).

A cultura, portanto, em Williams, pode ser vista como um complexo que potencializa a transformação, na medida em que envolve resistências e limites. Influenciado pelo materialismo cultural e pelo socialismo, afasta-se da ideia da determinação mecânica de uma cultura imposta de cima, buscando apontar para o esforço da compreensão dos significados e valores das sociedades, expressos em práticas culturais como as obras artísticas e nas instituições.

Dessa forma, toma como questão a importância de se contribuir para a mudança, propondo em alguns estudos, como *“Recursos da esperança”* (WILLIAMS, 2015), a ideia de cultura em comum e/ou cultura de/para todos, que supere a luta de classes pautada também entre uma cultura erudita e uma cultura popular, vista, equivocadamente, como cultura de massa.

Em uma sociedade sem classes, rompendo com a histórica experiência prática de domínio e subordinação, um dos desafios seria a construção de uma cultura comum, em que todos sejam participantes ativos dos processos de acesso, produção, reprodução e consumo/significação da cultura, das práticas e obras culturais.

Assim, entendendo a cultura como um espaço ordinário, na medida em que

é vivido e sentido na prática cotidiana dos homens, mas relacionado à luta por significações, considerando as práticas de hegemonia, caberia, segundo Williams (2015), pensar em processos para a construção dessa cultura em comum, acessível a todos sob a forma da participação ativa, de uma democracia realmente educada, visando à emancipação e libertação no espaço social, em que todos tenham o direito e consciência dessa participação, e que as práticas culturais sejam elementos de construção coletiva e comum, visando à formação do homem *omnilateral*.

Bourdieu: cultura, habitus e práticas

Conforme apresentam Nogueira e Catani (1998), durante a década de 1960, sobretudo, assistiu-se na França a um crescimento do volume de produções científicas e à ampliação do número pesquisadores nas ciências sociais, dentre os quais pode-se destacar Pierre Bourdieu, criador do Centro de Sociologia e da Educação e da Cultura (CSEC) em 1967, e cujas obras e análises dedicadas à sociologia da educação escolar e da cultura trouxeram contribuições significativas e grande notoriedade nacional e internacional.

Bourdieu, assim, toma a questão da relação entre o agente social e a sociedade a partir de um embate e um diálogo com os limites do objetivismo e da fenomenologia, desenvolvendo uma abordagem epistemológica própria do conhecimento praxiológico. Em suas discussões, buscando superar dicotomias consagradas nas ciências sociais, o teórico francês analisa as questões da relação entre sujeito e sociedade, subjetivo e objetivo, poder, conduta e cultura, tangenciadas pelos conceitos de *habitus* e campo, relacionados à questão da reprodução e produção social.

Como apresenta em *Esboço de uma teoria da prática* (BOURDIEU, 1983), o conhecimento objetivista toma as práticas e representações das práticas como estruturadas pelas relações objetivas, principalmente as econômicas, sendo a cultura entendida como uma realidade autônoma e reificada. Em oposição, o conhecimento fenomenológico, ao buscar recuperar a capacidade criadora e voluntária dos agentes a partir de desejos, cálculos ou intenções, tem como foco de análise a ideia de uma realidade irreduzível, apreendida empírica e intuitivamente, em que as estruturas objetivas das relações são desconsideradas em detrimento da interação imediata dos agentes em suas experiências com o mundo social.

Assim, em oposição a esses modos de conhecimento e a partir de uma teoria

do conhecimento praxiológico, Bourdieu (1983) desenvolve a noção de *habitus*, definida por este como,

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-los, mas sendo ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas, sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (ORTIZ apud BOURDIEU, 1983, p. 15).

O *habitus* aparece, portanto, como esquemas de percepção, apreciação e ação, que funcionam como geradores de estratégias, relacionadas às condições sociais objetivas que o engendram. Como apresenta Setton (2002, p. 63), enquanto um sistema de esquemas individuais e/ou coletivos, constituído de disposições estruturadas (estrutura social) e estruturantes (nas subjetividades), o *habitus* é incorporado e reproduzido nas e pelas experiências práticas dos sujeitos, ajustadas em geral às condições objetivas de existência e às estruturas dos campos, espaços de posicionamentos sociais, disputas e jogos de poder.

Embora sejam inspiradas por esses estímulos conjunturais, as ações práticas, inconscientemente, podem vislumbrar formas de ajustamento ou desajustamento entre as estruturas objetivas e subjetivas, sendo o *habitus* também um sistema continuamente atualizado de disposições constituídas, aberto e sujeito a novas experiências, mas em condições históricas e trajetórias específicas.

Ao equacionar a inter-relação entre o agente e a estrutura social, Bourdieu inclui também a questão do poder, na medida em que o *habitus* é engendrado pelas condições de uma estrutura objetiva de produção e distribuição desiguais dos bens materiais, culturais e simbólicos, tendendo assim à legitimação e reprodução social. À posição ocupada na estrutura social pelos grupos marcados por relações de privilégio e de dominação relacionam-se o volume e a composição dos capitais – econômico, simbólico, social e cultural – incorporados nos processos de socialização das classes ou frações de classes e vivenciados na prática pelos agentes, por meio de um sistema material e simbólico de disposições de cultura, o *habitus*.

Dessa forma, a teoria do *habitus*, de acordo com Setton (2002, p. 69), oferece uma perspectiva macro, interpretando os comportamentos de agentes e grupos pela influência dos condicionantes de classe, mas também sob uma perspectiva micro, enquanto sistema flexível de disposição em construção, por meio de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade, vistas sob essa perspectiva relacional entre indivíduo e sociedade, entre as condutas e a cultura.

Em suas discussões na sociologia da cultura, Bourdieu atenta-se para as relações entre as estruturas e as práticas dos agentes, entendendo a matriz cultural como um *habitus* que aparece como um conjunto de esquemas e disposições fundamentais previamente assimilados pelos agentes, que engendram uma infinidade de esquemas inconscientes, aplicados a situações particulares nas práticas e escolhas destes.

Tomando a cultura a partir dessa concepção ampla, o sociólogo francês se propõe a analisar a forma como as práticas e obras culturais, tais como as artes, a linguagem, os gostos e estilos de vida, são produzidas e reproduzidas na forma de disposições complexas que apontam para a inter-relação com as relações objetivas materiais e/ou econômicas, mas também com as relações simbólicas. Assim, em suas análises, percebe-se um esforço de Bourdieu em atentar-se não apenas à reprodução material, mas à interpretação do jogo de poder das distinções simbólicas e culturais na sociedade capitalista hierarquizada.

Entendendo que grande parte das ações dos agentes aparece na forma de um ajustamento entre o *habitus* e o campo (conjuntura) que o engendra, esse instrumento conceitual permite apreender a homogeneidade nas disposições culturais, nos gostos e preferência dos grupos, na medida em que os produtos culturais são consagrados e apropriados de formas específicas pelas diferentes classes, sendo, portanto, elementos de distinção e conservação social.

Entretanto, o *habitus* aparece também como expressão da luta dessas classes pela definição das regras e dos privilégios dos diferentes campos, através das estratégias e práticas mobilizadas pelos agentes, que reagem, adaptam e contribuem para a historicidade e para as transformações, na medida em que se relaciona à dialética entre o mundo objetivo e subjetivo enquanto uma estrutura estruturante.

Williams e Bourdieu: a relação cultura e educação escolar

Como apresentado anteriormente, Williams se firma como um crítico literário, cultural e da política no século XX com grande notoriedade no marxismo e nos estudos culturais, elaborando um modelo teórico e epistemológico que se propôs crítico ao marxismo ortodoxo e ao idealismo cultural, a partir do desenvolvimento de uma teoria materialista da cultura original. Influenciado pelas discussões de Marx e de Gramsci, relacionando a hegemonia à ideia de cultura comum, o britânico entende a cultura como uma atividade de produção, material e social, de significados, práticas e valores específicos, vividos e sentidos ativamente na consciência prática dos sujeitos, mas também como um espaço de lutas por hegemonia de classe, que envolve resistências e disputas pela apropriação dos meios de produção, distribuição e consumo cultural.

Ao redefinir a cultura como uma atividade ordinária, não mais como um domínio absoluto separado das relações reais e materiais, como apresenta Cevalco (2007, p. 18), Williams leva o debate para o campo da política cultural mais democrática e militante. Baseado nos princípios de solidariedade e comunidade, o crítico literário britânico propõe a ideia da cultura em comum. Para tanto, é preciso observar, inextinguivelmente, a arena cultural como um espaço profundamente afetado pelo processo hegemônico, que impõe mecanismos e práticas de dominação, mas, ao mesmo tempo, como um espaço de construção de resistências e alternativas de possibilidades.

Assim, buscando repensar a cultura em uma concepção mais inclusiva, não como posse de uma classe minoritária e hegemônica (elite), responsável por difundi-la às demais, mas como algo comum a todos, além de valorizar as manifestações e práticas culturais das diversas classes, como a cultura popular, Williams busca intervir politicamente pela reorganização da sociedade e pelo fim das divisões sociais, para democratizar o acesso coletivo e ativo aos meios de produção, distribuição e consumo das práticas culturais, como uma das metas de luta em direção ao socialismo.

Nesse contexto, tomando as obras e bens culturais, como a linguagem, os meios de comunicação e as artes enquanto resultado de meios materiais de produção que concretizam relações sociais complexas, envolvendo instituições, convenções e formas, Williams aponta para o papel da educação escolar como um campo de luta social para a democratização da cultura comum. Nesse sentido, para ele, seria necessário atentar-se à organização curricular, pois o problema não estaria naquilo que é ensinado, mas naquilo que é deixado de fora (WILLIAMS, 2015).

Como professor de uma associação de Educação para trabalhadores adultos, a *Worker's Educational Association* (WEA), o britânico questiona o poder de se atribuir um valor cultural superior às práticas culturais de um grupo específico, no caso a classe dominante, e difundi-las aos demais nos processos educativos escolares. Segundo Cevasco (2007, p. 62), atentando-se à formação das classes trabalhadoras em um contexto britânico de expansão do ensino, Williams busca estabelecer uma educação de esquerda e democrática, que, incluindo as práticas culturais dessa classe em torno da construção de uma cultura em comum em uma nova sociedade, superasse a transmissão e imposição de cima para baixo dos valores e significados da classe dominante.

Para isso, seriam necessárias alterações na própria organização do ensino, através das disciplinas, dos conteúdos e da atuação dos professores, visando à luta contra a dominação cultural, com vistas a contribuir para a interação democrática, a interdisciplinaridade, o envolvimento político e a valorização de temas significativos às práticas culturais dos estudantes, muitas vezes deixados de fora nos currículos tradicionais.

Já Bourdieu, ao elaborar uma teoria do conhecimento praxiológico e das trocas simbólicas, busca superar também a dicotomia entre o subjetivismo e objetivismo, a partir da centralidade da noção de *habitus* como disposições mediadoras entre as estruturas objetivas e as práticas, aparecendo como um dos principais autores das ciências sociais a revelar os mecanismos de dominação e conservação social nos diferentes campos, como o científico, o estético e o educativo.

Nesse contexto, no campo da sociologia da educação, o sociólogo francês propôs um novo arcabouço teórico para interpretação da escola e da educação, que se atentava para a relação central entre desempenho escolar e origem social, apontando para uma série de limites do paradigma funcionalista e contribuindo para problematizar o mito da escola como instrumento de democratização e promoção de mobilidade social.

Em *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* (BOURDIEU; PASSERON, 2014), os autores apontam para a origem social – e, principalmente, para a herança cultural transmitida pelas famílias de classes mais favorecidas aos estudantes na forma de capital cultural interiorizado – como fatores determinantes para as diferenças de êxito entre os estudantes. Além disso, apontam para a relação estreita entre os intelectuais (professores), o ensino e as classes privilegiadas na reprodução das desigualdades so-

ciais. Por meio dos próprios recursos pedagógicos, como a avaliação, tais privilégios culturais e sociais condicionados tenderiam a ser tomados como méritos, dons e talentos individuais, sendo a escolarização um processo com contribuições significativas para a perpetuação das desigualdades em relação à cultura.

Ao tomar a cultura da elite como “legítima”, validada nos exames e consagrada nos diplomas, o ensino tenderia a pressupor implicitamente a posse de um corpo de saberes que constitui a estrutura e o volume do patrimônio das classes dominantes, compostas por variações de capital econômico (salário, renda, imóveis), capital cultural (bens culturais, herança familiar, diplomas), capital social (rede durável de relações institucionalizadas) e capital simbólico (prestígio e/ou honra), ligadas principalmente à posição que estas ocupam na estrutura social objetiva. Nesse sentido, alusivo ao mercado escolar e às chances de classes, os investimentos escolares e estratégias mobilizadas pelos agentes tenderiam a estar ligados à relação, em um dado momento, entre a posição ocupada na estrutura objetiva e a estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital, que se mostram mais ou menos rentáveis. Para as classes sociais desfavorecidas, a cultura escolar pode ser vista como uma forma de aculturação, na medida em que a aprendizagem é vivida artificialmente e distinta das realidades concretas desses sujeitos.

Dessa forma, o sistema escolar, na perspectiva bourdieusiana, aparece como um campo social em que os produtos e chances escolares estão ligados às condições de produção e distribuição desiguais dos bens. Assim, a escola tenderia à legitimação cultural e conservação social, enquanto uma instituição que garante a manutenção dos privilégios econômicos, sociais, políticos, simbólicos e culturais, principalmente pelo peso da hereditariedade cultural e da hierarquização das chances em função da origem social.

Aproximando Williams e Bourdieu pela chave da produção e reprodução cultural nas contribuições para os estudos educacionais e da cultura escolar

Conforme apresentado anteriormente, é possível perceber um esforço comum por parte de Bourdieu e Williams em tratar da transformação e da reprodução social, tomando como questão chave a cultura. Assim, ao se deterem à análise das obras e práticas culturais, buscam apontar para as relações de poder e de disputa que se inscrevem e são expressas nessas, em uma sociedade capitalista marcada por hierarquizações e

separações entre as diferentes classes.

Em oposição aos modelos estruturalistas, como o marxismo mecanicista/determinista ou ortodoxo, os autores atentam-se também para a importância de se apreender a riqueza e a verdade das práticas dos agentes, vivenciadas e experimentadas na realidade empiricamente, mas ao mesmo tempo, evitando o apelo excessivo ao subjetivismo e à escolha individual.

Nesse sentido, no que se refere à cultura, pode-se afirmar que os autores a entendem como um elemento que não existe *a priori* enquanto uma dimensão reificada ou fixa, sendo vivida cotidianamente nas práticas dos sujeitos, em seus diferentes percursos e inter-relacionadas às diferentes estruturas da vida social. Buscam, portanto, superar a dicotomia entre o mundo objetivo e o subjetivismo humano, tomando o papel da consciência prática, em Williams, e do *habitus*, em Bourdieu, na produção e reprodução cultural, em suas dimensões criativas e reprodutivas.

Assim, tomando a relação dialética entre cultura e educação, instâncias socializadoras com papel fundamental na produção e reprodução dos significados e valores das diferentes classes sociais, seja no processo hegemônico (Williams) ou no processo de distinção (Bourdieu), os autores trazem contribuições significativas e complementares aos estudos da sociologia da cultura e da educação, na medida em que apontam para os mecanismos de reprodução do poder e de distribuições desiguais dos meios de produção das práticas educativas, em suas dimensões culturais.

Nesse contexto de aproximações e complementaridade, há também um esforço em investigar e evidenciar o papel da instituição escolar na produção e reprodução dos privilégios das classes dominantes e hegemônicas, na medida em que contribui para a transmissão de uma cultura da elite e/ou erudita, cujos significados e valores considerados legitimados e superiores são definidos pelos detentores dos meios de produção e reprodução material dos bens e práticas culturais.

Williams, tomando o papel da educação como um espaço de lutas e resistência no processo hegemônico cultural, e Bourdieu, considerando a escola como um campo social de disputa pelo poder e pelos mecanismos de distinção, atentam-se para a importância de se observar as práticas culturais experimentadas e vividas ativamente nos diferentes espaços da sociedade, podendo, assim, trazer contribuições para os estudos acerca da educação e, principalmente, da cultura escolar.

Entende-se que a noção de cultura escolar no campo da pesquisa em educação tem trazido contribuições importantes para se estudar o espaço interno e o cotidiano das práticas escolares. Em torno da centralidade dessa categoria, vários objetos de pesquisa têm sido investigados, relacionados ao interesse em conhecer e compreender as práticas culturais produzidas e reproduzidas nos espaços escolares por parte dos sujeitos que ali ocupam, levando-se em conta também a relação dialética entre sociedade e escola.

Nessas discussões, há por parte de alguns autores, o esforço em atentar-se para as características e modos de vida internas que particularizam a instituição escolar, relacionados às dimensões materiais e aos significados simbólicos. Considerando as diferentes formas que a categoria tem sido utilizada no campo educacional, segundo Faria Filho e Gonçalves (2010), a cultura escolar pode ser definida como,

Forma como são representados e articulados pelos sujeitos escolares os modos e as categorias escolares, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores produzidos/transmitidos/aprendidos na escola, a materialidade e os métodos escolares (FARIA FILHO; GONÇALVES, 2010, p. 1).

Assim, pode-se considerar que Williams e Bourdieu trazem elementos significativos para se pensar a cultura escolar a partir das discussões acerca das condições de produção e reprodução das práticas culturais e da importância de se analisar a forma como a cultura é vivenciada e experimentada ativamente pelos atores escolares (estudantes, professores, famílias e demais).

Como apresentam, a partir de abordagens e interesses que se complementam e em que pesem suas especificidades e divergências, há elementos da cultura escolar, como os discursos e as linguagens, os próprios conteúdos do currículo e as práticas pedagógicas dos professores que, ao serem reproduzidos e produzidos na escola cotidianamente, atendem aos interesses e às exigências das classes dominantes, trazendo, consigo, contribuições para a valorização da cultura considerada legítima e das hierarquias sociais e culturais existentes. Dessa forma, contraria-se a ideia de que a escola seria um espaço neutro e democrático.

Entretanto, entendendo as práticas educativas como envolvendo elementos culturais e a instituição escolar como um espaço por excelência de disputa e de poder, tal como enfatizam os autores supracitados, é preciso atentar-se também para as for-

mas de resistência mobilizadas nas práticas pelos sujeitos escolares aos processos de dominação, principalmente em condições de ruptura ou crise social.

Considerações finais

Finalizando esse empreendimento, buscou-se apresentar neste ensaio a forma como as discussões de Bourdieu e Williams acerca da produção e reprodução cultural permitem aproximações iniciais, que parecem trazer contribuições complementares para se entender o fenômeno educativo na sociedade capitalista, na medida em que tocam a cultura enquanto *práxis*, significada e vivenciada pelos agentes ativamente. Assim, embora haja diferenças de enfoque acerca da questão da reprodução, da produção e da mudança social, Bourdieu e Williams parecem apontar para elementos comuns, mas sob perspectivas e interesses próprios, buscando entender a cultura tanto em seus aspectos ativos como transformacionais.

Bourdieu, ao se propor interessado pela análise minuciosa dos mecanismos de poder, dominação e distinção nos diferentes espaços da sociedade, evidenciados por meio, principalmente, da chave da reprodução cultural, abre espaço para se pensar também a questão das mudanças sociais, mesmo que em menor grau, na medida em que mudanças estruturais das regras dos campos, como o escolar, articulam-se à construção de novos pares simbólicos distintivos, em que o desajustamento entre as condições objetivas e as práticas dos agentes, na forma do *habitus*, contribui para a atualização das estruturas estruturadas enquanto estrutura estruturante.

Já Williams, tratando de evidenciar o processo hegemônico relacionado à produção e reprodução cultural, vai um pouco mais além, ao oferecer condições de uma resposta coletiva de superação das relações sociais presentes e da organização social, em um movimento de produção cultural coletivo e democrático, a partir da ideia de cultura em comum, entendendo a importância do ensino em contribuir para a formação do homem *omnilateral*, disponibilizando ferramentas para que façam escolhas emancipatórias e tenham acesso ativo aos meios de produção e consumo das práticas culturais. Em outras palavras, os autores fornecem importantes chaves analíticas para o conceito de cultura escolar, na medida em que operam com a perspectiva de reprodução, mas também de produção cultural por meio da educação.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

CEVASCO, M. E. *Dez lições sobre estudos culturais*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FARIA FILHO, L. M. F.; GONÇALVES, I. A. Cultura escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Ed da UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

GLASER, A. R. *Williams: materialismo cultural*. São Paulo: Biblioteca 24horas, 2011.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 60-70, 2002.

WILLIAMS, R. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2015.

Submetido em: 19-01-2018

Aceito em: 15-05-2018